

Musikkompetanse og ulike syn på musikk i barnehagen

av

Siri Ringheim

Kandidatnummer 111

Bacheloroppgåve

Estetisk linje

Rettleiar fordjuping/linje

Jan Ketil Torgersen

Rettleiar pedagogikk

Trude Kristiansen

Trondheim, april 2014



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR FØRSKOLELÆRERUTDANNING

Takk til Jan Ketil og Trude for god rettleiing under arbeidet med oppgåva.

Takk også til «Liv» og «Randi» som stilte opp til intervju og delte av sine tankar og erfaringar.

Innhold

1. Innleiing.....	4
2. Metode	6
2.1 Kvalitativ metode.....	6
2.2 Innsamlingsstrategi – intervju.....	6
2.3 Utval	7
2.4 Etiske prinsipp / retningslinjer.....	8
2.5 Praktisk gjennomføring	8
2.6 Metodekritikk	9
3. Teori.....	10
3.1 Kva er musikk og musikalitet?	10
3.2 Musikalsk sjølvtilit/sjølvbilde	12
3.3 Samlingsstund.....	13
3.4 Førskulelærars ansvar	14
4. Funn frå intervju	17
4.1 Intervju med Randi	17
4.1.1 Kva er musikk?	17
4.1.2 Arbeid med musikk.....	18
4.2 Intervju med Liv	19
4.2.1 Kva er musikk?	19
4.2.2 Arbeid med musikk.....	19
4.2.3 Musikk gror fram av interessa	20
5 Drøfting.....	21
5.1 Om musikalitet og musikkssyn	21
5.2 Musikkbruk i barnehagen	23
5.3 Holdningar og kompetanseutvikling.....	25
6. Oppsummering	29
7. Referanseliste.....	30
Vedlegg: Intervjuguide	32

1. Innleiing

Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver seier i ulike formuleringar at barn i barnehagen skal få uttrykkje seg på forskjellige måtar gjennom kunst, kultur og kreativitet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Her inngår musikk som eit viktig element. Vidare kjem det fram at personalet må skape rom for estetiske inntrykk og uttrykksformer, motivere barna til å uttrykke seg på variert vis og sørge for at barna får møte lokale, nasjonale og internasjonale kunst- og kulturuttrykk (Ibid.). I denne samanhengen kan det også nemnast at barnehagelærarens ansvar er skild ut frå dei generelle oppgåvene til personalet i forslag til ny revidert rammeplan, som no er planlagt å vera gjeldande frå 2016 (Ødegaard o.fl, 2014). Innan fagområdet kunst, kultur og kreativitet seier den blant anna at barnehagelærar har eit særskild ansvar for å presentere norske og internasjonale kulturuttrykk og delta i barns skapande prosessar (Ibid.).

At førskulelæraren (barnehagelæraren) har eit anna ansvar enn resten av personalet vil vera naturleg sidan ho har ei høgskuleutdanning på barnehagefeltet og dermed ein annan kompetanse enn dei andre tilsette i barnehagen. Det er likevel ikkje nødvendigvis slik at det er førskulelæraren som har mest kompetanse innan eksempelvis musikkfaget. Ved førskulelærerutdanninga estetisk linje har ein 18 studiepoeng i faget musikk og 20 studiepoeng fordelt mellom linjefaga musikk, drama og forming. I tillegg er det 10 studiepoeng innan linjefaga gjennom bacheloroppgåva det tredje studieåret (Dronning Mauds Minne Høgskole, 2013). Andre linjer ved førskulelærerutdanninga har til samanlikning frå 8 studiepoeng mellom faga drama og musikk, til 10 studiepoeng innan musikkfaget. (Ibid.) Dei aller fleste som er utdanna førskulelærar har altså om lag 20 færre studiepoeng innan musikkfaget enn det min klasse har ved endt utdanning. Sjølv ser eg på musikkarbeidet i barnehagen som potensielt utfordrande og kan sjå for meg at førskulelærarar utan spesiell interesse for musikk eller som har hatt lite musikk under utdanninga kan sjå avgrensingar for musikkbruken i barnehagen.

Sidan det i utdanninga er såpass ulikt fokus på dei forskjellige linjene, vil kanskje den varierende graden av musikkkompetanse vise seg i det arbeidet som vert gjort i barnehagen.

Etter å ha snakka med studentar ved andre linjer på utdanninga har eg eit inntrykk av at musikk ikkje er det området dei ønskjer å arbeide mest med. At det er forskjellige holdningar til, og interesse, for musikk blant studentane gjer det naturleg å tru at det også er det blant førskulelærarar i arbeid i barnehagar. Alle barnehagar har den same rammeplanen som utgangspunkt for sitt pedagogiske arbeid, og alle førskulelærarar (uansett linjefag) skal saman med resten av personale oppfylle dei same krava. Med dette som utgangspunkt ønskjer eg gjennom denne oppgåva å finne ut noko om kva den kompetansen førskulelæraren har innan musikk har å seie for musikkarbeidet i barnehagen, og har difor formulert problemstillinga slik:

Korleis kan førskulelærarens musikkompetanse påverke personalet sine holdningar til musikk i barnehagen?

Sidan ein førskulelærer i barnehagen også har andre oppgåver enn å vera saman med barna er det gjerne anna personale som er mest saman med barna. Det musikkarbeidet som vert gjort vil då vera avhengig av meir enn berre førskulelærars kompetanse og interesse. Som snart ferdigutdanna førskulelærer vil det for meg vera interessant å sjå på korleis førskulelæraren kan påverke anna personale og det arbeidet som vert gjort. Gjennom oppgåva vil eg sjå på musikkompetanse, musikk og musikkarbeid i barnehagen.

I forkant av arbeid med denne oppgåva har det kome mange tankar rundt temaet og eg ønskjer å ta opp spørsmål som «kva er musikk?», «kva vil det seie å vera musikalsk?», «kven skal drive musikkarbeidet?», og «kvifor skal ein drive musikkarbeid i barnehagen?». Med dette som grunnlag vil eg seie noko om kva holdningar til musikk ein kan finne i barnehagen og førskulelærarens ansvar med tanke på dette.

2. Metode

Metode er eit verktøy for korleis ein hentar inn ny kunnskap og korleis ein organiserer og tolkar den informasjonen ein har (Larsen, 2007). Den valde metoden, og innsamlingsstrategiar, må passe til tema og formålet med undersøkinga. I dette tilfelle ser eg kvalitativ metode som den mest hensiktsmessige og har difor vald det.

2.1 Kvalitativ metode

Kva slags metode som er naturleg å velje kjem an på kva ein ønskjer å få ut av undersøkinga. Ønskjer ein å finne tal for noko eller finne eit gjennomsnitt, brukar ein kvantitativ metode. Kvalitativ forskning vil derimot gå djupare inn i noko spesifikt og betydinga blir vektlagt over talet. Tove Thagaard (2013) skriv at kvalitativ forskning søker forståing av sosiale fenomen, gjennom ein nær relasjon til deltakarar i felten, eksempelvis ved intervju, medan kvantitativ forskning baserer seg på metodar som inneber større avstand. Innan kvalitativ metode er vanlege innsamlingsstrategiar kvalitativt intervju, observasjon og bruk av skrivne tekstar eller formingsprodukt (Larsen, 2007). Med slike innsamlingsstrategiar kjem ein tett innpå kjelda si. Dette kan gje både positive og negative utslag. Ein fordel ved kvalitative intervju er at ein intervjuar kan stille oppfølgingsspørsmål for å få utdjupa dei svara ein får (Ibid.). I tillegg kan ein enklare unngå misforståingar frå begge partar (Ibid.). Ei ulempe med den nære kontakten kan vera at informanten kanskje vil halde tilbake opplysningar eller modifisera sin oppførsel om ein veit at ein blir observert (Ibid.).

2.2 Innsamlingsstrategi – intervju

Som innsamlingsstrategi har eg brukt kvalitativt intervju med intervjuguide. Dette er ei delvis strukturert intervjuform, der ulike tema er bestemte på førehand, men rekkjefølgja blir bestemt undervegs i intervjuet (Thagaard, 2013). Slik brukar intervjupersonen egne ord i svara og intervjuet vil få ein meir naturleg flyt enn ved bruk av faste spørjeskjema. Ved å velje denne innsamlingsstrategien kan eg best få belyst mi problemstilling. Som Thagaard (Ibid.) seier handlar kvalitativ forskning meir om å sjå på i djupna på eit sosialt fenomen,

medan kvantitativ forskning handlar om å finne tal for noko. I dette tilfellet er ikkje tala interessante, men korleis nokre personar opplever ein situasjon. Gjennom eit slikt intervju trur eg at eg vil få meir relevant informasjon enn ved eksempelvis spørjeskjema. Dette nettopp fordi intervjupersonen i eit kvalitativt intervju kan fortelje med eigne ord, og eg som intervjuar kan stille oppfølgingsspørsmål ved interessante tema. Slik vert det erfaringane og opplevinga til intervjupersonane som står i fokus. Eit nyttig hjelpemiddel i ein slik intervjusituasjon er ein intervjuguide. Intervjuguiden, ei liste over spørsmål eller stikkord, kan fungere som ei rettleiing eller sjekkliste under intervju (Larsen, 2007). Slik kan ein sørge for at ein tek opp alle planlagde tema, og at intervjuet er relevant med tanke på problemstillinga (Ibid.). I ein for fri intervjuform kan det vera lett å bevege seg vekk frå temaet og ikkje få svar på det ein ønskjer. I tillegg kan intervjuguiden fungere som ei førebuing for intervjupersonen. Eg sende ein versjon (sjå vedlegg) til intervjupersonane i forkant og hadde sjølv ein meir utfyllande versjon med til intervjuet. Dette for å ha klare nokre oppfølgingsspørsmål for å få svar på det eg ønska, utan å styre for mykje i forkant.

2.3 Utval

I forkant av intervjuet gjorde eg eit strategisk utval når det gjeld intervjupersonar. I eit strategisk utval vil ein velje personar som trur vil gje dei beste mogelegheitene til å belyse problemstillinga (Larsen 2007). I dette tilfellet valde eg to førskulelærarar med ulik musikkompetanse. Begge førskulelærarane har eg kjennskap til gjennom praksisperiodar på førskulelærarstudiet. Desse arbeider i barnehagar som har ulikt fokusområde, sansemotorikk og kreativitet i den eine og matematikk og nærmiljø i den andre. Slik har intervjupersonane forskjellig utgangspunkt, både med tanke på kompetanse og satsingsområde i barnehagen. Ein grunn til dette valet er at eg då har ein mogelegheit til å sjå på kva som er likt og ulikt i dei to barnehagane. Eg får slik belyst om pedagogisk leiar sin musikkompetanse har betydning for det arbeidet som blir gjort. Vidare kjem val av intervjuperson innanfor barnehagen. Det er interessant å sjå på førskulelæraren si rolle i musikkarbeidet sidan ho er den som har ansvar for fagleg innhald, og dels personalansvar, på si avdeling. Eg har i utgangspunktet ei forståing av at det då er ho som har mest bevisstheit rundt musikkbruken på avdelinga. Vidare er det interessant å sjå på førskulelæraren sidan denne oppgåva er ein del av det avsluttande året på nettopp førskulelærarutdanninga.

2.4 Etiske prinsipp / retningslinjer

Viktige etiske prinsipp i samband med undersøkingar der ein samlar informasjon frå og brukar erfaringane til andre personar er informert samtykke og konfidensialitet. Dette inneber at personar som deltek i undersøkingar skal vite kva som er formålet med undersøkinga og ha mogelegheita til å trekkje seg undervegs, utan at dette skal få negative konsekvensar for intervjupersonen sjølv (Thagaard, 2013). I konfidensialitet ligg det at forskingsmaterialet blir anonymisert og at informasjon som kjem fram ikkje skal kunne brukast på ein måte som kjem til skade for personar som deltek i undersøkinga (Ibid.). I forkant av intervjuet laga eg eit skriv til intervjupersonane der det kom fram i grove trekk kva formålet med intervjuet var, at dei hadde mogelegheit til å trekke seg når som helst, at all informasjon ville bli anonymisert og opptak sletta etter transkripsjon. Denne tok eg med til intervju og vi skreiv begge under på den. Slik vart det ein kontrakt mellom meg og intervjupersonane. Dette for å tydeleggjera at dei etiske prinsippa vert følgde. Å ha ein slik kontrakt gjer at intervjupersonen er sikker på at det som vert sagt ikkje kan sporast tilbake til han eller ho, og skapar ein mogelegheit for å sei ting som ein kanskje ikkje ville sagt om ein vart referert til med fullt namn.

2.5 Praktisk gjennomføring

Etter å teke kontakt med intervjupersonane og avtalt intervju sette eg i gang med utarbeiding av intervjuguide. I arbeid med det såg eg på barnehagane sine årsplanar og korleis musikkfaget kjem til syne i desse. Intervjuguiden som vart brukt var i hovudsak den same i begge intervjuet, bortsett frå eit spørsmål til kvar av førskulelærarane, med utgangspunkt i barnehagen sin årsplan. I den første barnehagens årsplan blir musikk framstilt som ein stor del av kvardagen og det vert fokusert på at ein finn eit fellesskap og ei glede i musikken. Det blir vidare skrive om utnytting av musikkompetanse på tvers av avdelingane og nemnt ulike musiske aktivitetar i bruk i barnehagen. I den andre barnehagens årsplan er det lite fokus på musikk. Musikk vert ikkje nemnd i forbindelse med kvardagen, men for å markere høgtider som jul og påske syng barnehagen songar med tilknytning til høgtida. Eg ønska å snakke med førskulelærarane om det praktiske arbeidet i barnehagen opp mot det årsplanen beskriv. Slik sett vart det nødvendig med to ulike spørsmål.

Begge intervjuet var gjennomført utanom intervjupersonen si arbeidstid, eit på møterom i barnehagen og eit på høgskulen. Det var i hovudsak intervjupersonane som føreslo tid og stad

for intervju, og eg retta meg så etter deira ønskjer. Dette for å gje intervjupersonen ein viss kontroll over situasjonen. Sjølve intervjuet vart teke opp med digital opptakar, noko som var avklart på førehand. Ved bruk av lydopptak under intervju har ein ei større mengd data enn om ein noterer undervegs, noko som kan vera spesielt nyttig ved bruk av sitat (Thagaard, 2013). Etter intervjuet blei desse transkribert med fokus på innhaldet. Dette er anonymisert og kan brukast undervegs i skriveprosessen. I beskrivingar frå intervjuet vert det brukt fiktive namn, Randi og Liv, for intervjupersonane.

2.6 Metodekritikk

Ved alle forskingsmetodar vil det vera potensielle feilkjelder, eller moment som gjer at ein kan stille spørsmål til forskinga si reliabilitet. Reliabilitet kan knytast til om metoden for utvikling av data blir gjort tydelig og om forskaren skil mellom innsamla data og eigne vurdering av desse (Thagaard, 2013). Denne oppgåva har eit eige kapittel med funn frå intervju som seinare vert drøfta opp mot teori på feltet. Dette, saman med eit metodekapittel med beskriving av innsamlingsstrategien som er brukt, er med på skape reliabilitet i oppgåva.

Larsen (2007) skriv om intervju effekt, spørsmåls effekt og kontekst effekt som mogelege feilkjelder ved bruk av kvalitative intervju. Desse er alle noko som er tenkt gjennom i forkant og etterkant av intervjuet, og slik hensiktsmessig å nemne her. Intervju effekt, korleis intervjuar kan påverke den som vert intervjuet gjennom oppførsel, og spørsmåls effekt, korleis spørsmålsformuleringane kan vise til at ein viss type svar er venta, er noko ein kan tenkje gjennom og planlegge på førehand. Det er likevel eit faktum at ein ikkje kan planlegge alt ein skal seie under eit slikt intervju og slik vil det kunne bli variasjonar. Vidare er kontekst effekt, korleis svaret vert påverka av spørsmålsrekkefølga og situasjonen dei vert stilt i, ein mindre kontrollerbar effekt sidan rekkefølga dels vert styrt av den som vert intervjuet. Å få heilt like føresetnader for dei to intervjuet ville ikkje vera mogeleg, men det vil likevel vera eit mål å ha nært dei same føresetnadane.

3. Teori

3.1 Kva er musikk og musikalitet?

Musikk blir med utgangspunkt i ulike fagfelt definert på mange måtar. Kva er musikk?, er kanskje eit så vidt spørsmål at ein vil snevre det inn og konkretisere, ut frå egne erfaringar, før ein svarar. Slik vil ein akustikar kanskje svare på spørsmålet «kva er musikk reint fysisk?», medan ein filosof vil svare på spørsmålet «kva er musikk fenomenologisk?» (Stige, 1995). Med ulike bakgrunn kan ein slik definere musikk som noko konkret, som ein melodi, eller noko personleg, ei oppleving. Sæther (2012) skriv om musikken som eit eige språk. Han meiner at musikken som språk ikkje kan omsettas med ord, og at vi difor har bruk for å uttrykke oss musikalsk. Vidare seier han at musikken er knytt til den sosiale konteksten det inngår i, men at ein som kjem utanfrå desse sosiale rammene også kan forstå innhaldet i kommunikasjonen.

Musikkforskar Christopher Small seier at meininga med musikk ligg utanfor sjølve musikken (Sæther, 2012). Han betraktar ikkje musikk som ein gjenstand, eit substantiv, men som ein aktivitet vi gjer, eit verb (Ibid.). Slik vert det snakk om «musicking», eller å gjere musikk. Dette skjer i eit fellesskap, og «musicking» handlar ikkje berre om å utøve musikk, men også å komponere, danse, øve og lytte (Ibid.). Det er relasjonar som oppstår i musikken som står i fokus, og slik får musikk ein viktig funksjon i møter mellom menneske. Nynorskordboka brukar denne definisjonen for musikk: «(Kunsten å setje saman eller framføre) tonar i ein estetisk heilskap av rytme, melodi og harmoni» (Hovdenak o.fl., 2001, s. 457). Der Small beskriv musikken ut frå det relasjonelle, som kommunikasjon, seier ordbokdefinisjonen noko om korleis ein kan dele opp musikken og beskrive den teknisk. For å sjå vidare på musikk kva er, er det nødvendig å trekke inn omgrepet musikalitet og sjå på kva ulike personar seier om dette.

Fagfolk frå dei ulike miljøa har uttrykt forskjellige måtar å sjå på musikalitet og kven som er musikalske. Det er eit omdiskutert tema som det finns mange idear rundt. Psykologen Seashore meinte at musikalitet gjekk i arv og at ein måtte oppfylle fleire krav for å kunne kallast musikalsk (Angelo, 2012). Han utvikla ein test for å skilje dei med musikalsk anlegg

frå dei utan (Ibid.). Ut frå hans tanke var det bortkasta å drive musikalsk aktivitet med barn utan dette musikalske anlegget og dermed burde ein vente med dette til etter ein slik test var utført. Å drive musikkarbeid i barnehagen var i følgje Seashore ikkje ønskjeleg sidan testinga føregjekk då barna var ni-ti år. Ein annan psykolog, Mursell, meinte at alle har ein medfødt musikalitet, men at det er kvar einskild si personlegdom som er avgjerande for kva musikalsk åtferd ein vil ha (Ibid.). Den musikalske åtferda består, i samsvar med Christopher Small si tenking, av fleire deler. Her inngjekk lytting, utøving og komponering av musikk (Ibid.). Ei anna måte å sjå på musikalitet innanfor psykologien er at det består av ei mengd av lærde ferdigheiter. Her var ein vesentleg del at ferdigheitene kunne testast, men til forskjell frå Seashore sin teori hadde alle mogelegheit til å lære seg desse ferdigheitene (Ibid.).

Det vil også vera vesentleg å sjå på korleis musikalitet blir oppfatta ut frå kulturelle eller sosiale kontekster. John Blacking har ut frå eit sosialantropologisk perspektiv lagt vekt på den kommunikasjonen mellom menneske som skjer i musikken. Han meiner at musikken ikkje kan sjåast på som ein eigen ting, og at den ofte er innvoven i sosiale og kulturelle prosessar (Stige 1995). Vidare uttrykkjer han at hovudgrunnen til å bruke musikk i eit samfunn er at det vil gje felles opplevingar (Ibid.). Ein annan måte å sjå musikalitet på vert presentert av Howard Gardner. Hans teori går ut på at menneske har åtte eller ni ulike intelligensar som fungerer overlappande, og er nødvendig å utvikle for å forstå verden (Angelo, 2012). Ein av desse er altså musikalsk intelligens. At dei ulike intelligensane er avhengig av kvarandre kan gjere at utviklinga av den matematiske eller den språklege intelligensen vert avgrensa om ein ikkje samtidig utviklar den musikalske intelligensen.

Ved studiestart hausten 2010 ved førskulelærerutdanning på Dronning Mauds Minne Høgskule svarte 90% av førsteklassestudentane på ei undersøking om eigen musikalitet, musikkinteresse og kompetanse. Her kom det fram ei tredeling mellom dei som såg seg sjølv som musikalske, dei som ikkje gjorde det og dei som ikkje visste (Sæther, 2011). Vidare kom det fram at dei ulike gruppene hadde ulike oppfatning av kva betydde å vera musikalsk. Dei som ikkje såg seg sjølv som musikalske definerte i stor grad musikalitet som det å ha visse ferdigheiter som å synge reint, kunne spele instrument, ha god rytme eller godt gehør, medan dei som kalla seg sjølv musikalske hadde ei vidare oppfatning av musikalitet der opplevinga hadde stor betydning (Ibid.). Her kan ein sjå ein samanheng med relativistisk og absolutt syn

på musikalitet. I eit relativistisk syn vert opplevinga sett i fokus, amatørens musikkglede vert sidelest med ekspertutøving, medan eit absolutt syn på musikalitet handlar om ei medfødd evne som berre nokon har (Angelo, 2012). Ein kan då sjå dei «musikalske» sitt syn som relativistisk og dei «ikkje-musikalske» sitt syn som absolutt (Ibid.). Det er i følgje Torill Vist (2002) i dag ein kultur for å sjå musikalitet som ei evne nokon har og andre ikkje. Dette heng saman med ein tanke om musikalitet som «teknisk kunnen» (Kirk, 1997). Likevel seier Elsebeth Kirk at alle menneske er fødd musikalske og at den medfødde musikaliteten er ein føresetnad for blant anna utviklinga av talespråk (Ibid.)

3.2 Musikalsk sjølvtilit/sjølvbilde

Musikalsk sjølvtilit handlar om korleis ein vurderer sin eigen musikalitet og korleis ein vel å ta denne i bruk. Det handlar mykje om kva forhold ein har til eigen kompetanse. For at barn skal opptre skapande med tanke på musikk, må førskulelæraren sjølv visa tryggleik i det å vera kreativ (Sæther 2012). Gjennom den holdninga ein som vaksen viser til musikk, vil ein vidareføra holdningar til barna. I artikkelen «Toner i fri lek» prøver forfattarane å finne ei forklaring på kvifor den musikalske improvisasjonen blant vaksne er så godt som borte, medan det er ein naturleg uttrykksform blant barn. Dei påpeikar at musikk i den vestlege kulturen ikkje er så inkludert i kvardagen som den er i andre kulturar der ein uavhengig av musikalske ferdigheiter uttrykker seg musikalsk og innlemmar musikken i arbeid og fest (Ansnes & Fjørtoft, 1999). Vidare poengterer dei at musisk utøving i hovudsak vert sett på som for dei spesielt flinke, og det at vi då høyrer denne typen musikk overalt vil påverke oss (Ibid.). At det i dag med mykje tilgjengelig utstyr er enkelt å spele inn musikk med eit profesjonelt resultat, der ein ordnar ting digitalt etter innspeling, gjer at vi til dagleg er omringa av «perfekt» musikk. I media høyrer vi nesten aldri nokon som syng eller spelar dårleg (Torgersen, 2012). Dette med unntak av TV-underholdning som Idol eller X-faktor, der ein i innleiande rundar kan bli kritisert og latterliggjort om ein syng litt surt, spelar for dårleg eller rett og slett ikkje passar inn i normalen (Ibid.). Torgersen seier at det er grunn til å tru at desse konkurransane påverkar vår musikalske sjølvtilit. Sidan følelsar heng nøye saman med musikk kan det at eins eiga stemme ikkje kan måle seg med det som vert presentert som ideal i media gjere at ein misser song- og musikkglede (Ibid.).

Som ei motsetning til dette seier eit norsk ordtak «Kvar fugl syng med sitt nebb», medan starten på songen «syng og vær glad» går slik:

Syng, syng, syng å være glad, Syng med den stemmen du har

Syng, syng, syng å være glad, Syng og hold sorgen for narr.

Her er ikkje målet med musikken at den skal vera av ein viss kvalitet for vurdering av andre, men snarare det kjenslemessige og kva betyding musikken har for kvar einskild. På same måte oppmodar Jon-Roar Bjørvold (2007) foreldre til å synge saman med små barn, uansett korleis ein syng, sidan denne songen er ein viktig kommunikasjonsform og inngangsportalen til eit sosialt liv. Å forholde seg skapande til musikken skal ikkje vera reservert for nokre få, og om vaksne utfordrar sitt eige musikalske sjølvbilde vil vera med på å utvikle barnas musikalske sjølvbilde (Ansnes & Fjørtoft, 1999). Ein skal ikkje late som at alle kan like mykje innan musikkfaget, men Ansnes og Fjørtoft seier at alle har meir å komme med om ein har mot og mogelegheit til å prøve litt meir (Ibid.). Dette vert òg understreka av Linda Lai (2013) som seier at det i mange organisasjonar er store grupper tilsette med kompetanse som ikkje vert nytta.

3.3 Samlingsstund

Ei undersøking blant 62 førskulelærarar viser at dei tre mest brukte musikkaktivitetane i barnehagen er song, leikar og å høyre på CD (Torgersen, 2012). Deretter kom dans, bruk av instrument, å høyre på radio og andre aktivitetar (Ibid.). Torill Vist (2002, s.77) skriv at «Musikken fortjener også ein plass også utenom samlingsstundene», og seier med dette at det er i samlingsstundene det i dag er mest bruk av musikk. At samlingsstunda har ein tradisjon for å innehalde musikkaktivitetar gjer det naturleg å ta den opp som eit tema her.

I nynorskordboka finn ein ikkje noko definisjon på ordet samlingsstund, medan det i Norsk ordbok står det: «**samlingsstund** (i barnehage) tidsrom, «time», hvor det drives felles åndelige sysler (høytlesning, samtale osv.)» (Guttu, 1998, s.735) Ein enklare definisjon kan vera at samlingsstund er ei stund der nokon samlast. I ulike forklaringar frå eit barn, ein førskulelærer og ei mor om kva ei samlingsstund er, seier alle dei tre at samlingsstunda gjerne

inneheld song (Brendeland, 2009). Brendeland legg vekt på at ei samlingsstund i utgangspunktet ikkje er anna enn ei stund der ein samlast (Ibid.). Slik vil ho avdramatisere det å ha ei samlingsstund, og snakkar om å skape ei samlingsstund som ikkje står fritt frå andre aktivitetar, men som er ein del av ulike prosjekt. Desse stundene omtalar ho som magiske samlingsstunder. I denne samanhengen trekkjer ho fram eit døme der samlingsstunda var ein del av ein tur i skogen og trombonespelinga til ein student vart eit spennande element i denne turen (Ibid.). Denne måten å tenke om samlingsstunda gå saman med sitatet frå Torill Vist. Samlingar skal la barna kjenne sin kultur, sine eventyr, songar og fortellingar (Brendeland, 2009). Rammeplanen seier også at personalet må reflekter over eigne holdningar og handlingar, og erkjenne si rolle som kulturformidlarar gjennom eigen veremåte (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det vil då vera nødvendig å ha eit reflektert forhold til kva slags musikk ein vil formidle og korleis ein vil formidle denne i samlingsstunda. Både ferdige musikkstykke og lyd frå opptak, instrument eller andre lydkjelder kan vera måtar å bruke musikkfaget inn i samlingsstunda (Brendeland, 2009).

3.4 Førskulelærars ansvar

«Me kan ikkje gje ungane ansvaret for barnehagen sitt kulturtilbod.» (Mundheim, 2002, s.29). Dette seier Eli Mundheim om bruken av (berre) Disney-materiale i kulturformidlinga i barnehagen, med grunngjevinga at «ungane likar Disney» (Ibid.). Hennar fokus er på barnehagepersonalet sitt ansvar for ein allsidig kulturformidling. Gjennom rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver (Kunnskapsdepartementet, 2011) er det pedagogisk leiar og styrar i barnehagen som har ansvaret for barnehagens innhald, og med dette ansvar for kva kulturformidling som skal føregå. Tilsette i desse stillingane skal vera utdanna førskulelærar eller tilsvarende høgskuleutdanning (Barnehageloven, 2013, §17-18). Pedagogisk leiar har eit ansvar for å fremje personalets bevisstheit rundt det pedagogiske arbeidet, i tillegg til å sikre barns utvikling på ulike områder (Meyer, 2005). I tillegg til dette har leiar eit ansvar for at medarbeidarar får mobilisert, eller utnytta, sin kompetanse i arbeidet (Lai, 2013). Dei tilsette i barnehagen sit ofte på skjulte «kulturskattar» i kraft av seg sjølv som formidlarar (Mundheim, 2002). Likeins skriv Linda Lai (2013) at det i alle slags organisasjonar finns mykje «gøymd» kompetanse. Med tanke på musikk er det også ofte slik at ein har meir kompetanse enn det ein først trur (Ansnes & Fjørtoft, 1999). Denne kompetansen har altså førskulelærarar i barnehagen eit ansvar for å ta i bruk, og eit spørsmål vert då korleis ein skal gjere det i praksis.

Kompetanse består av kunnskap, ferdigheit, personlige evner og, kanskje aller viktigast, holdningar (Lai, 2013). Holdningar er avgjerande for om ein person er kompetent eller ikkje, og tillit til eigen kompetanse, eller mestringstru, er avgjerande for å kunne utvikle den kompetansen ein allereie sit med (ibid.). Kompetanseutviklande arbeid handlar ikkje berre om å tileigne seg noko nytt, men like mykje om å ta i bruk den «gøymde» kompetansen (kompetansemobilisering), og det er difor naturleg å fokusere på dette i staden for kompetanseheving. I arbeid med kompetansemobilisering finns det ulike faktorar som verkar positivt. Her vil eg fokusere på mestringstru. Mestringstru har stor betyding for faktisk mestring av ei oppgåve. Personar med høg mestringstru yter ofte betre enn personar med låg mestringstru, sjølv om andre kompetanseelement er like eller dåregare (Ibid.). Såleis vil det vera ei viktig oppgåve for leiaren å få auka mestringstrua hjå medarbeidarane, for å best mogeleg utbytte av personalets kompetanse. Som leiar kan ein løfte fram det positive i medarbeidarane sine handlingar (Meyer, 2005). Å vite at dei tinga ein mestrar vert sett, kan ha ein forsterkande effekt på eiga mestringsfølelse (Ibid.). På same måte er erfaring viktig.

Det må leggjast til rette for at ein får erfaring med å gjere oppgåver ein mestrar (Lai, 2013). Ein kan på eit vis samanlikne med Vygotskijs stillasteori, ved å virke støttande for personale som opplever enkelte oppgåver som krevjande, og etter kvart som mestringstrua vert større kan ein «rive stillaset». Som førskulelærer i barnehagen er ein rollemodell for barna, men også for medarbeidarar. Dette er også ein av framgangsmåtane for å auke mestringstru. «Gjennom eksempelets makt blir ledere lagt merke til» (Gotvassli, 2004, s.96). Som ein rollemodell kan ein verke inspirerande for andre i personalet. Ann Åberg beskriv ein situasjon der dei i barnehagen arbeidde med ansikt og blant anna leire som material. Dette var noko som berre nokre av barna deltok på, men utover i perioden smitta desse barna sitt engasjement over til resten av barnegruppa og alle var etter kvart deltakande (Åberg & Taguchi, 2006). Den same effekten beskriv Linda Lai med tanke på korleis ein kan utvikle kompetansen med blant anna gode rollemodellar.

Som førskulelærer skal ein inneha ein endrings- og utviklingskompetanse. Dette er eit av fem områder ein gjennom førskulelærerutdanninga skal tileigne kompetanse innan (Dronning Mauds Minne Høgskole, 2013). Denne kompetansen handlar i hovudsak om kunnskap,

ferdigheiter og holdningar til det å vera lærande (Gotvassli, 2004). Om personalet får mobilisert sin kompetanse er i stor grad avhengig av leiarens åtferd (Lai, 2013). At ein som førskulelærer er interessert i å utvikle eigen kompetanse vil såleis ha betyding for om assistentane får utvikla sin kompetanse. Rammeplan gjev også her pedagogisk leiar og styrar eit ansvar for å rettleie resten av personalet i barnehagen i sitt arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2011). Dette føregår ikkje berre gjennom direkte rettleiing i enkeltsituasjonar eller i samtale, men også gjennom det å vera ein rollemodell. Meyer skriv at det å leie ein organisasjon er å leie holdningar (Meyer, 2005). Det vil vera essensielt å forsøke å lokalisere egne holdningar, då desse vil styre korleis ein handlar (Tholin, 2008). Positive holdningar vil kome til syne gjennom handlingar, og såleis smitte (Ibid.). Slik kan leiarane i barnehagen, førskulelærarane, drive holdningsskapande arbeid gjennom eiga åtferd.

4. Funn frå intervju

Gjennom dei to intervju kom det fram litt om kva førskulelærarane legg i omgrepet musikk, korleis dei arbeidar med musikk i barnehagen, og kvifor. Dei to intervju vil eg presentere kvar for seg for å skilje mellom Randi og Liv sine meiningar.

4.1 Intervju med Randi

Førskulelæraren eg intervju frå den første barnehagen var ferdig utdanna ved Dronning Mauds Minne Høgskule, estetisk linje, for fem år sidan. Ho har stor interesse og kompetanse innanfor musikk. I tillegg til estetisk linje ved førskulelærarutdanninga har ho to år musikklinje frå folkehøgskule og spelar sjølv i band. Ho uttrykker at musikk har stor betydning for ho personleg.

4.1.1 Kva er musikk?

Randi opplever at musikk er noko ein sjølv i stor grad kan definere. Ho har ei meining om at musikk «gjer noko med ein». Ein kan oppleve ting gjennom musikken som er spesielt nettopp for musikken. Ho trekkjer fram fellesskap som ein viktig bit av det å drive med musikk. «Vi er i det same når vi sit og syng». Med dette og fleire liknande utsegn beskriv Randi kvifor ho meiner at musikken er ein viktig del av barnehagen. Glede, samhald, kulturformidling og utforsking er ord som kan summera opp hennar grunngjeving for å drive med musisk aktivitet. Sjølv definisjonen av kva som er musikk er i følgje Randi ganske vid. At ferdige songar og melodiar ein syng eller høyrer på går inn i omgrepet er nær sagt sjølvst. Vidare kjem utforsking av rytme og ulike lydar, improvisasjon og utprøving av instrument. I barnas eigen lek ser ho også mange musikalske uttrykk. Sjølv har pedagogisk leiar ei vid forståing av kva musikk er og meiner at det kjem av hennar bakgrunn, medan andre på avdelinga med mindre musikkkompetanse eller interesse kanskje vil sjå på musikk berre som ferdige songar og melodiar. Randi poengterer at sidan ikkje alle har den same oppfatninga av kva som er musikk, kan det som er musikk for nokon opplevast som støy for andre. Slik vert musikkbruken blant personalet ulik.

4.1.2 Arbeid med musikk

Det er variert musikkarbeid i barnehagen og på avdelinga, og arbeidet varierer med kven som styrer det. Ein gong i veka har barnehagen fellessamling der alle barna deltek. Desse samlingane er det Randi og to andre som styrer. Her syng dei og akkompagnerer med instrument. Elles er det fast samling for dei yngste i barnehagen der mykje av fokuset ligg på lydar og samspel i gruppe. Utover desse faste samlingane har dei ikkje planlagde musikkaktivitetar, men brukar musikken i ulike situasjonar. Eit av barnehagens grunnlag er å trekkje fram det som interesserer barna og spele vidare på deira uttrykk. Slik vert det å bruke gitar, improvisere fram songar og ha småsamlingar i gjennom dagen naturleg. Musikk blir også brukt på avdelinga i situasjonar der ein treng å samle gruppa til for eksempel måltid. Elles eksperimenterer dei på avdelinga med bruk av instrument og anna lydutstyr. Denne bruken av musikk er det på avdelinga i hovudsak Randi og ein assistent som driv med, sidan dei har kjennskap til å sette opp slik lydutstyr og er trygge på bruk av ulike instrument. Slik får barna ta del i ulike måtar å bruke musikk.

Musikk er også ein del av andre aktivitetar, der det er noko anna som har hovudfokuset, og slik vert «youtube» mykje brukt. Dette kan vere for musikk til dans eller for å lytte til musikken i seg sjølv, men også som ein bakgrunn for anna aktivitet. Slik bruk av musikk er Randi meir skeptisk til og seier at det har vore lite bevisstheit rundt denne bruken i barnehagen. Korleis ein bevisst brukar musikken er utfordrande. Det er gjerne ein tanke om at den bevisste bruken av musikk skjer i samlingar, og slik forsvinn nok «kvardagsmusikken» litt. Elles snakkar ho ein del om at personalet fort kan setje avgrensingar for seg sjølv, som hindrar ein i å bruke musikk. Om personalet ikkje har kompetanse til å kjenne seg trygg i musikkfaget, må den pedagogiske leiaren sørge for å senke terskelen for slikt arbeid og skape ein positiv holdning til det seier Randi.

Ho trekkjer fram eit eksempel der ein assistent utan noko spesiell kompetanse innan musikk har vore med og observert i samlingar med som inspirerte ho. Dette var noko ho sjølv vart utfordra til å prøve og utvikla då opplegg med dei yngste barna. Ho hadde tidlegare vegra seg for å gjere slikt då det var andre på avdelinga som hadde meir kompetanse på det, men då ho vart utfordra på det var det noko ho mestra. Vi må rettleie og tørre å prøve seier Randi.

4.2 Intervju med Liv

Førskulelæraren frå det andre intervjuet seier sjølv at hennar musikkinteresse og kompetanse er liten. Ho lærte litt gitar på førskulelærerutdanninga, men på dei fjorten åra ho har jobba i barnehage har ho ikkje brukt det og hugsar ikkje noko av det. Sjølv om musikkompetansen er liten, trekkjer ho fram song som noko ho har mykje glede av.

4.2.1 Kva er musikk?

Liv trekkjer fort fram song og bruk av instrument som musikk. Det er organisert og har ei viss form. Musikken er ikkje berre å synge songar eller lytte til musikk, men også dans eller «show» til den ferdige musikken. Den viktigaste grunnen til å ta i bruk musikken meiner ho er at det skapar eit samhald og at både barna og personalet har mykje glede av det. Gleda ho beskriv i barnegruppa kjem tydeleg fram når ho snakkar om songsamlingane dei har på avdelinga. Ei anna viktig grunngeving for musikk på avdelinga er kulturformidling. Dei har difor ein miks av ulike songar dei brukar i kvardagen. Det er for Liv viktig å få fram at musikken er ein del av kulturarva vår og at barna ikkje berre skal kunne Kaptein Sabeltann-songar og liknande. Vidare er utviklinga av språk gjennom musikk noko ho trekk fram. Det er gjerne enklare å lære språket gjennom songar, når ein høyrer rytmen og bølgene i orda. Musikken har i følge Liv målsetningar utover seg sjølv, og er til nytte for utviklinga på fleire områder. Det er glede og fellesskap som er den mest tydelege effekten musikken har i barnehagen.

4.2.2 Arbeid med musikk

Liv seier det vert arbeidd lite med musikk på avdelinga, og peikar på at det ikkje er eit prioritert fagområde dette året gjennom årsplanen og heller ikkje det område personalet har mest interesse eller kompetanse innan. Ho fortel at dei syng mykje på avdelinga og har songsamling kvar dag. Her brukar dei songkort med tekst og bilde som tydeliggjer teksten. I

tillegg syng dei songar barna her lært andre plassar enn i barnehagen og borna får sjølv styre samlinga. I kvardagen er det gjennom desse samlingane det vert jobba bevisst med musikk. Ved markeringar i samband med høgtider eller andre hendingar er det fellessamlingar der alle avdelingane deltek. Her er også song ein stor del av innhaldet. Liv trekkjer fram ei hending der ein assistent saman med barna hadde musikkleik med instrument, og at dette var ei populær aktivitet. Det var noko dei gjerne kunne gjort meir av, men som ikkje vart noko av. Elles driv barna på avdelinga mykje musisk aktivitet på eiga hand. Dei kan bruke ein CD-spelar som står på avdelinga til å lytte til musikk eller anna bruk. Ofte vert det då førestillingar der barna dansar, syng med og har ulike nummer for publikum eller utan. Barnas oppvisning eller «show» bidreg også til større prosjekt på avdelinga. Blant anna gjorde interessa for YLVIS sin musikkvideo «The Fox» at dei laga dyremasker, lærte seg delar av teksten og hadde oppvisning både for foreldre og dei andre barna i barnehagen, der dei dansa og song saman med musikkvideoen.

At musikk ikkje er eit prioritert fagområde gjer sitt til at det er lite bevisstheit rundt bruken. At personalet ikkje har noko spesiell kompetanse innanfor området har i følgje Liv ein del med denne prioriteringa å gjere. «Eg er ikkje så musikalsk, og det er ikkje dei eg jobbar saman med heller.» Dette meiner ho at arbeidet ber preg av, men trekkjer fleire gonger fram at dei syng saman med barna kvar dag.

4.2.3 Musikk gror fram av interessa

Liv snakkar mykje om prioriteringar, men også mykje om interesse og kompetanse blant dei vaksne. Det er viktig at ein har ei personalgruppe med variert kunnskap slik at ein kan få fram ulike tankar og idear. Om ein i personalgruppa har stor interesse innanfor eit felt meiner ho at dette kan virke inn på resten av personalet og ein kan oppleve ei «blomstring» innan dette faget. Dette illustrerer ho med å fortelje om då dei hadde to tilsette (ein assistent og ein førskulelærer) på avdelinga som begge hadde stor interesse for musikk og spelte instrument. Dei arbeidde då mykje meir med musikk, barna fekk spele instrument og dei laga musikkstykke saman. Dette arbeidet beskriv Liv som heilt utruleg. I den perioden såg ho også at barna si musikkinteresse var stor. Ho fortel òg om ein gut som, inspirert av førskulelæraren sine trommer, i utetida laga seg eit trommesett av bøtter og brukte blyantar til trommestikker. Slik meiner Liv at musikkarbeidet gjerne gror fram gjennom dei tilsette si interesse.

5 Drøfting

5.1 Om musikalitet og musikksyn

Det er stor forskjell på korleis dei to førskulelærarane uttrykkjer sin kompetanse innan musikk. Liv som ikkje har stor interesse for musikkfaget snakkar om liten musikkompetanse, og fortel om at ho ikkje kan spele instrument sjølv om ho ein gong skulle ha lært det. Randi derimot som fortel om stor interesse for faget snakkar om dei ulike situasjonane ho har erfaring med musikk, både gjennom utdanning og elles. Ho har høg musikkompetanse og set dette i samanheng med at ho har stor interesse for det. Eg opplever at dei to førskulelærarane fokuserer på ulike sider av eigen kompetanse, ei på kva ho kan og den andre på kva ho ikkje kan. Her har kanskje Randi eit meir positivt syn på eigen musikkompetanse enn det Liv har.

Mi problemstilling handlar om førskulelærarens kompetanse og personalet generelt si holdning til musikk i barnehagen. Holdninga til musikk dreiar seg om korleis ein vurderer musikalitet og korleis ein arbeidar med musikk i barnehagen. Begge intervjupersonane gjev uttrykk for at personalet sin bakgrunn har mykje å seie for synet på musikalitet. Dei som har mykje erfaring med og interesse innan musikk har ofte eit meir inkluderande syn på musikalitet. Med inkluderande syn meiner eg at musikkomgrepet er vidt og at musikalitet rommar meir enn berre visse ferdigheitar.

Som beskrive i teorikapittelet av oppgåva er det mange ulike forståingar av musikalitet. Dette kom også fram i intervjuet eg har hatt i samband med oppgåva. Eg vil vidare dele personalgruppene i to, dei med mykje musikkerfaring og dei med mindre musikkerfaring. Dette vert for meg ei naturleg inndeling med tanke på musikksyn ut frå det som kom fram i intervjuet og likeins ei passande inndeling med tanke på dei ulike syna i teorien. Gruppa med mindre musikkerfaring hadde generelt ei lågare oppfatning av eigen musikalitet. Dette fordi dei mangla ferdigheiter som må til for å vere musikalsk. Elsebeth Kirk (1997) skriv om denne tanken om musikalitet som einsbetyande med teknisk kunnen. Dette kan igjen knytast saman med Seashore sin teori om at musikalitet er medfødd og målbar. Kanskje er det ikkje det at den er medfødd som står i hovudfokus, men nettopp at musikalitet er målbar. Eg har sjølv sett på musikalitet i tett samanheng med målbare ferdigheiter og vil seie at dette har gjeve eit

negativt syn på eigen musikalitet. Med eit slikt absolutt syn på musikalitet, kan det vera lett å setje avgrensingar ved eigen musikalske aktivitet. Randi seier i intervjuet at dette er ei utfordring i arbeidet med musikk på avdelinga. På same måte kjem det fram når Liv seier at dei ikkje er så musikalske på avdelinga og at arbeidet klart ber preg av dette. På den andre sida er gruppa med meir musikkerfaring. Blant dei psykologiske teoriane finn eg likskapstrekk med Mursell sine tankar om at alle er musikalske, men at det er personlege trekk som avgjer korleis ein stiller seg til eigen musikalitet. På denne måten er musikalitet ikkje-målbar. Å sjå musikalitet på denne måten kan seiast å vera eit relativistisk syn på musikalitet, der amatørers oppleving av musikk er likeverdige med ekspertutøving (Angelo, 2012). Dette fokuset på opplevinga kan kanskje knytast meir til eit sosialantropologisk perspektiv på musikalitet. Og då slik John Blacking meiner at musikken i stor grad handlar om kommunikasjon og om eit fellesskap (Ibid.). Korleis dei to gruppene av personale i dei to barnehagane stiller seg til musikalitet ser eg igjen i undersøkinga der studentar ved førskulelærarstudiet svarte om eigen musikalitet. Dei som vurderte seg sjølv som lite musikalske hadde ei absolutt perspektiv på musikalitet, medan dei som såg seg sjølv som musikalske hadde eit nærmare relativistisk perspektiv på det (Sæther, 2012).

Med eit syn om at alle er musikalske trur eg det er enklare å gjere musikk til ein del av kvardagen som alle kan ta del i. Eg syns difor det er mest interessant å sjå på synet på musikalitet som ferdigheit og då knyte det saman med musikalsk sjølvtilit. Dette sidan eit slik syn kan gjere musikkarbeidet utfordrande. Av eiga erfaring er det lett å få ei negativ holdning til noko ein ikkje mestrar, spesielt om ein samanliknar seg sjølv med nokon som er spesielt flinke. Dette er då gjerne noko ein ikkje ønskjer å holde på med meir enn nødvendig. Ansnes og Fjærtøft (1999) meiner at den musikalske improvisasjonen er lite tilstade hjå vaksne dels fordi vi har ein tanke om at utøving av musikk høyrer dei profesjonelle til. Tanken om denne ekspertutøvinga står i motsetning til det relativistiske synet på musikalitet og skapar mindre rom for alle i musikken. Gjennom artistkonkurransar på fjernsynet får ein heile tida ei påminning om dette vestlege synet om at ein må vere flink for å utøve musikk. At ein ikkje kan måle seg med det ein høyrer rundt ein i samfunnet gjer at ein vurderer sin eigen kompetanse som dårlegare enn den i realiteten er. Slik kan ein seie at ein har eit dårleg musikalsk sjølvbilde eller dårleg sjølvtilit med tanke på musikk. Liv snakkar om lite kompetanse innan musikk, og at dette er ein grunn til at det er lite prioritert i hennar barnehage. Sett i samanheng med meiningar om at ein har meir å kome med enn det ein sjølv

trur, kan utsegna om lite musikalsk kompetanse handle om låg musikalsk sjølvtilitt. Sjølv om det rådar låg musikalsk sjølvtilitt blant personalet, skal ein arbeide med musikk i barnehagen. Rammeplan for barnehagens innhald og oppgåver seier blant anna at barna skal bli kjent med ulike songar, utforsking av lyd og få mogelegheit til å uttrykke seg gjennom musikk og dans i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Song er kanskje ein mykje brukt måte å nærme seg musikken i barnehagen fordi det ikkje set så store krav til ein, og slik set ein ikkje dei same avgrensingane for eigen bruk som ein kanskje gjer med tanke på bruk av instrument. Bruken av musikk vil eg skrive meir om seinare i oppgåva.

Christopher Small sin tanke om at musikk ikkje er ein gjenstand, men ei handling, står i motsetning til ordbokforklaringa for musikk. «(Kunsten å setje saman eller framføre) tonar i ein estetisk heilskap av rytme, melodi og harmoni» (Hovdenak o.fl., 2001, s. 457). Om ein ser på heile sitatet, eller berre det som er utanfor parentes kan ein sjå musikk som eit substantiv. Ser ein derimot bort frå det første ordet, *Kunsten*, vert musikk eit verb og kan sjåast i samanheng med det Small beskriv. I tillegg til dette handlar musikken hjå Small om å lytte og å danse (Sæther, 2012). Denne måten å tenkje om musikk går att i begge førskulelæraranes tankar om at musikkarbeid i barnehagen omfattar song, spelning, dans og lytting. Med ei slik holdning er det naturleg å tenkje at musikkarbeidet i barnehagen er variert.

5.2 Musikkbruk i barnehagen

Gjennom intervjuet kom det fram at det er i samlingsstunda, både daglege og meir sporadiske, det meste av den bevisste musikkbruken føregår. Dette samsvarar også med mitt inntrykk av musikkarbeidet i barnehagen etter mine praksisperiodar. At musikken fortener ein større plass i barnehagen er Torill Vist (2002) sitt utsegn, som eg vil utdjupe med at den bevisste bruken av musikk fortener ein større plass. Bruken av musikk i samlingsstundene blir grunngeven med mange ting. Randi snakkar om musikk for dei yngste og dei eldste, Liv om språkstimuleringa og begge om kulturformidlinga og fellesskapet som kjem til syne gjennom musikksamlingar eller bruk av musikk i samlingsstunda. Førskulelærarane har mange tankar rundt musikkbruken i samling, medan det rundt musikkbruk elles i kvardagen er varierende grad av bevisstheit.

Om vi ser på kva type musikkaktivitetar Liv og Randi snakkar om i barnehagen går dette saman med ei undersøking av musikkbruk i barnehagen. Her kjem song fram som den mest brukte aktiviteten, med leik og det å høyre på innspelt musikk som nummer to og tre (Torgersen, 2012). Også på avdelingane til intervjupersonane vert musikk brukt slik, og song er på topp hjå begge. I tillegg snakkar Randi om bruk av instrument og Liv om dans, som begge kjem lenger ned på Torgersen si liste.

Som nemnt ønskjer Vist (2002) at musikken skal få større plass enn i samlinga, medan Brendeland (2009) snakkar om å gjere samlinga meir integrert i anna aktivitet og som ein del av større prosjekt. Der både Liv og Randi snakkar om å ta barnas initiativ og spele vidare på desse inn i nye aktivitetar ser eg ein fin mogelegheit for nettopp å ta musikken inn i kvardagen. Her har dei på Randi si avdeling ein måte å gjere dette med å improvisere fram musikk saman og gjennom eksperimentering med ulike instrument og anna lydutstyr. Ei ulempe med denne bruken er at det ikkje er alle som er trygge i bruk av instrument eller kan bruke det tekniske utstyret. Såleis vert det berre nokre av personalet som arbeidar slik med musikk. Her kan dei bruke den kompetansen dei har, og ein får brukt ulike instrument inn i barnehagen. På same måte ser eg at hjå Trude Brendeland vart ein trombonespelande student brukt på ein måte som gav ei ny oppleving for barna, i tillegg til at studenten fekk brukt noko ho hadde interesse for og tryggleik i (Brendeland, 2009). Det er her ikkje eit skilje mellom førskulelærar og assistent, men eit skilje mellom personalet på kva kompetanse og interesse ein har. Sidan dei med mykje musikkkompetanse får brukt denne vert det naturleg å tru at dei får gode opplevingar med og holdningar til musikkarbeid i barnehagen. Mitt spørsmål vert då om kva som skjer med holdningane til dei som ikkje har den same kompetansen og kan bruke slikt utstyr. Randi snakkar både om personale som overlèt musikken til dei som kan mest og personale som ønskjer å kunne meir, utfordrar seg sjølv og spør om hjelp frå andre. Dette kan jo igjen avhenge av kva syn ein har på musikalitet. Ser ein det som ei evne nokon har vil ein kanskje overlate det til dei med evna, men om ein ser på det som noko alle har og kan utvikle vil ein kanskje ta meir del i musikkarbeidet.

Gjennom musikkarbeid i barnehagen føregår det mykje kulturformidling. «Barnehagen er en kulturskaper og har en viktig rolle som kulturformidler.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.

21). Gjennom val av innhald i barnehagen vel ein kva slags kultur ein vil ha der og kva kultur ein vil formidle. Både Liv og Randi meiner at ein gjennom musikk kan vidareføra tradisjon og kultur. Dette utdjupar Liv med at ho ikkje ønskjer å bruke berre den kommersielle barnekulturen med eksempel som Kaptein Sabeltann, men også eldre musikk og det som «alltid» har vore med. På same måte skriv Eli Mundheim (2002) om å bruke Disney-materiale utan å reflektere rundt det. Som ein allsidig kulturformidlar må ein ta i bruk både det gamle og det nye. Interesse for «The Fox» av YLVIS munna på Liv si avdeling ut i eit prosjekt med musikk, forming og utforsking av språk. Her står ikkje musikken åleine, men er integrert i anna arbeid. Variert musikkbruk er ein del av variert kulturformidling i barnehagen. Fjørtoft og Ansnes (1999) skriv at musikken i den vestlege kulturen ikkje er så inkludert i kvardagslivet, men eg vil likevel påpeike at den er ein del av barnehagekulturen og den kulturformidlinga som føregår der. Når det er snakk om ubevisst bruk av musikk tenkjer eg på musikkbruk der ein ikkje reflekterer rundt kva slags musikk ein skal bruke, når ein bruker den, eller for kven. Randi snakkar om dette i samband med bruk av «youtube» som bakgrunnsmusikk, eller muzak, medan det føregår anna aktivitet. Slik bruk kan kanskje opplevast som unødig støy i ein travel barnehage og bringe med seg meir negativt enn positivt. Kvaliteten i barnehagar, og innhaldet der, er fokus i mange debattar rundt barnehagen i dag. Slik eg ser det er barnehagepersonalets bevisstheit rundt innhaldet ei viktig brikke for å sikre kvaliteten i det. Denne oppfatninga har eg fått ved å sjå på korleis personalet arbeidde i mine tre praksisperiodar gjennom studiet. I tillegg til bevisstheit må ein sjølv sagt ha noko kompetanse innan ulike områder for å gje barna eit variert og godt tilbod. Ein måte å sjå kompetanse på er at det består av ferdigheiter, kunnskap, personlege evner og holdningar (Lai, 2013). Ved å snakke om musikkinnhaldet i barnehagen vil ein auke bevisstheita, og slik sin kunnskap om musikkarbeidet. Om ein så igjen ser kunnskap som ein del av kompetanse, vil refleksjon rundt musikkinnhald og musikkarbeid i barnehagen auke musikkkompetansen til personalet.

5.3 Holdningar og kompetanseutvikling

Gjennom denne oppgåva ønskjer eg å finne ut noko om musikkarbeidet i barnehagen og om personalet sine holdningar til dette heng saman med førskulelærarens musikkkompetanse. Dei handlingane ein gjer heng nøye saman med holdningane ein har (Tholin, 2008). Dette finn ein

igjen hjå Lai (2013) som skriv at trua på eiga mestring vil auke mestring. Tru på eiga mestring er, sagt på ein enkel måte, ei positiv holdning til eigen kompetanse. I rammeplanen vert det stilt krav til at personalet reflekterer rundt eigne holdningar og handlingar i samband med kulturformidling (Kunnskapsdepartementet, 2011). Med tanke på musikkarbeidet vert det då vesentleg at personalet reflekterer rundt kva ein formidlar vidare til barna gjennom handlingane og kva holdningar til musikk og musikalitet som ligg bak. Formidlar ein det Jon-Roar Bjørkvold (2007) oppmodar til, med ei holdning som seier «syng med den stemma ein har», eller formidlar ein kanskje at ein ikkje kan og difor ikkje skal drive musikk? Har ein ein tanke om at barna skal få skape sine uttrykk gjennom musikk, men at ein som vaksen ikkje har nok kompetanse til å gjere det har ein to ulike holdningar som gjennom den praktiske handlinga er motstridande. Som vaksen må ein ha tryggleik i det å vera kreativ for at barn skal ha eit skapande forhold til musikk (Sæther, 2012). Gjennom vaksen utforsking vil barns utforskartrong stimulerast.

Med tanke på at personalet i barnehagen er forbilde for barn, må ein handle slik at det speglar dei tankane ein har om korleis barnet kan opptre. Randi seier at førskulelæraren har eit ansvar for med å senke terskelen for musikkarbeid og bidra til ei positiv holdning på avdelinga. Om det er personale som set avgrensingar for eigen utøving av musikk er dette spesielt viktig. Arbeidet med positive holdningar og det å ufarleggjere musikkutøvinga føregår gjerne gjennom ein smitteeffekt, der nokre personar si interesse smittar over på resten. Blant andre nemner Åberg dette når få barn si interesse smittar over på ei heil avdeling. At dette skjer både med barn og vaksne har eg stor tru på. Sjølv sagt er det ikkje berre dei positive holdningane som smittar, men også dei negative. Eg har mange opplevd at holdningar smittar, både i skulesamanheng og anna. Då vi sat tre studentar på andre sida av jorda i samband med praksisopphald kom dette veldig tydeleg fram, gjennom holdningar til oppgåver, korleis ein barnehage var der og ikkje minst heimlengt. I barnehagen har den pedagogiske leiaren eit ansvar for å fremje personalets bevisstheit rundt det arbeidet som vert gjort (Meyer, 2005). I tillegg har ho eit ansvar for det pedagogiske innhaldet, for å rettleie personalet, og slik på eit vis eit ansvar for dei rådande holdningane på avdelinga.

Smitteeffekten kom tydeleg fram i det Liv fortel om korleis musikkarbeidet er i dag og korleis det var då det var tilsette på avdelinga med stor musikkinteresse. I tillegg til at ein kunne sjå

igjen den musikkinteressa enkelte i personalet viste i barna sine eigne aktivitetar, auka også interessa hjå andre i personalet. Med mykje interesse og med variert kompetanse vart det også mykje og variert musikkarbeid på avdelinga. Når det i dag ikkje er nokon som «dreg opp» interessa har dei mindre fokus på musikk og ikkje så allsidig bruk av den.

Om ein tek dette vidare til kompetanseutvikling kan ein nytta nokon si interesse for å utvikle den felles kompetansen i personalgruppa. I barnehagen har ein gjerne ikkje mogelegheita til at alle i personalet skal lære seg å spele ulike instrument, handtere alt av teknisk utstyr og få alle til å synge like reint. Med kompetanseutvikling meiner eg at fokuset då bør vera å få fram det personalet kan og at dette vert brukt i kvardagen. Her kjem den enkelte si mestringstru igjen inn. Det Meyer (2005) skriv om positiv merksemd rundt handlinga og Lai (2013) om at ein treng erfaring kjem fram i noko av det Randi fortel som gode strategiar for kompetanseutvikling i eksempelet om assistenten som hadde bruk for oppmuntring og støtte for å drive musikksamlingane med dei yngste barna. Å vite at nokon andre har trua på ein, vil kunne auke trua på seg sjølv. Vidare snakkar Gotvassli (2004) om at ein som førskulelærer er rollemodell for resten av personalet. Førskulelæraren har eit krav på seg til å kunne endre og utvikle sin kompetanse, og om ein ser førskulelæraren sine handlingar som eksempel til etterfølging for resten av personalet er det viktig at ein er villig til å ta i bruk den kompetansen. Kompetanseutvikling handlar som sagt mykje om å ta i bruk den «gøymde» kompetansen, og at førskulelæraren arbeider med dette kan ha ein positiv effekt på heile gruppa. Om ein ikkje har eit bevisst forhold til dette kan mogelegheita for kompetanseutviklinga ved bruk av personalets spesielle interesse ikkje verta nytta og ein går tilbake til det gamle når dei med interessa sluttar i barnehagen. Dette kan erfaringa frå Liv si avdeling vera eit eksempel på.

Eit spørsmål ein også kan stille seg er kva barnehagens årsplan har å seie for musikk i barnehagen. Årsplanen er eit dokument som skal utarbeidast i alle barnehagar. Den skal vera eit reiskap for bevisst styring av arbeidet som vert gjort i barnehagen og innehalde informasjon om det pedagogiske arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Det arbeidet som vert gjort på avdelinga skal reflektere det årsplanen legg vekt på. Slik står ikkje kvar enkelt førskulelærer fritt til å bestemme alt innhaldet på si avdeling, men det skal sjåast i samanheng med planen som er felles for heile barnehagen. Av den grunn må førskulelærars holdning til

musikkarbeidet også sjåast i samanheng med barnehagens årsplan. Innhaldet i planen vert påverka av holdningane til dei som utarbeider den og det praktiske arbeidet vert igjen påverka av planen. Sidan det er styrar og pedagogiske leiarar som har ansvaret for innhaldet i barnehagen er det naturleg å tru at det er desse som har hovudansvaret i utarbeidinga av årsplanen også. Årsplanane i barnehagane til dei to intervjupersonane mine speglar dei holdningane til musikk som Randi og Liv uttrykkjer, og det er for meg naturleg å tru at ein finn at dei same holdningane på andre avdelingar i desse barnehagane. Generelt vil eg sei at musikkompetansen i barnehagen til Randi verkar å vere høgare, noko som kjem fram gjennom intervju og i årsplanen, og såleis speglar dette at kompetansen innan og holdninga til musikk heng saman.

6. Oppsummering

I denne oppgåva har eg gjennom intervju med to førskulelærarar og ulik teori om musikalitet, musikalsk sjølvtilitt, samlingsstund, kompetanse og holdningar forsøkt å finne ut noko om kva førskulelærarens musikkompetanse har å seie for holdningar til musikk i barnehagen. Teori og funn frå intervju kan støtte opp om kvarandre og få fram tankar rundt problemstillinga, men kan likevel ikkje gje noko eintydig svar. Vidare vil eg kort presentere nokre tankar som kan vere svar på problemstillinga, utan at det er ein klar konklusjon. Ein kan ikkje gje noko klart fasitsvar på kva musikk er og det at kvar person har si eiga oppfatning av det er viktig å få fram gjennom oppgåva. Sjølv om førskulelærarane har ulik musikkompetanse, er ein ting som går att i barnehagen det at mykje av den bevisst bruken av musikk føregår i samlingsstunder eller i reine musikksamlingar. Slik bruk av musikk har ein tradisjon i barnehagen og er kanskje forventa. Musikkbruken utanom faste samlingar er der eg finn den største forskjellen mellom dei to barnehagane. Eg vil seie at førskulelærarens musikkompetanse då har ein påverknad av personalet generelt si holdning til musikk. Det er då spesielt med tanke på at ein vesentleg del av kompetansen består av holdningar og synet på eigen musikalitet. Førskulelærarens eigne holdningar vert kanskje litt avdelinga sine holdningar. Kompetansen og det synet ein har på musikk og musikalitet vert knytt saman og er avhengig av kvarandre. Om førskulelærar har eit uttrykt ope syn på dette, vil det vise seg i arbeidet som vert gjort på avdelinga, av heile personalgruppa. Likeins ser eg at om ein som førskulelærar vurderer eigen og andre sin musikalitet som liten vil dette også vise seg i arbeidet som vert gjort. Slik får førskulelærarens holdningar betyding for personalet generelt sine holdningar.

For å sjå på holdningane til musikk har eg sett på den praktiske utføringa av musikk. Dette fordi holdningane kjem fram gjennom handling. Å seie korleis førskulelærars musikkompetanse påverkar personalet sine holdningar heilt konkret vil vera vanskeleg ut frå ei slik oppgåve, men eg har likevel eit inntrykk av korleis det *kan* påverke. Grovt sett kan eg seie at høg eigenvurdert kompetanse kan verke positivt inn på dei generelle holdningane og på den andre sida kan låg eigenvurdert kompetanse verke negativt inn. Eg vil òg seie at det nok ikkje berre er førskulelærars vurdering som verkar inn, men heile personalgruppas vurdering av eigen og andre sin musikalitet. Sjølv om førskulelærar er den eg har fokusert på i denne oppgåva vil det vera nødvendig at alle i personalet har ein bevisstheit rundt musikk i barnehagen.

7. Referanseliste

- Angelo, E. (2012). Musikalitet. I E. Angelo, & M. Sæther, *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for førskolelærerstudenter* (2.utg. 1.utg. 2006). (ss. 43-65). Oslo: Universitetsforlaget as.
- Ansnes, J., & Fjørtoft, F. (1999). Toner i fri lek. I S. Kibsgaard, & A. Wostryck (red.), *Mens leken er god* (ss. 211-221). Oslo: Tano Aschehoug.
- Barnehageloven*. (LOV-2005-06-17-64). (2013). Hentet fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Bjørkvold, J.-R. (2007). *Det musiske menneske* (8.utg 1.utg 1989). Oslo: Freidig Forlag as.
- Brendeland, T. A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Dronning Mauds Minne Høgskole. (2013). *Fagplaner bachelor oppstart 2011*. Hentet fra <http://dmmh.no/studier/fagplaner/bachelor-barnehagelarerutdanning/fagplaner-bachelor-2011>
- Gotvassli, K.-Å. (2004). *Et kompetent barnehagepersonale. Om personal- og kompetanseutvikling i barnehagen* (2.utg. 1.utg. 2001). Kristiansand: Høyskoleforlaget as.
- Guttu, T. (1998). *Norsk ordbok*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hovdenak, M., Killingbertgrø, L., Lauvhjell, A., Nordlie, S., Rommetveit, M., & Worren, D. (2001). *Nynorskordboka, Definisjons- og rettskrivingsordbok* (3.utg. 1.utg.1985). Oslo: Det norske samlaget.
- Kirk, E. (1997). Musikalitet. I E. K. (red.), *Musik & pædagogik* (ss. 35-46). Århus: Forlaget modtryk.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lai, L. (2013). *Strategisk kompetanseledelse* (3.utg. 1. utg. 1997). Bergen: Fagbokforlaget.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Meyer, E. S. (2005). *Pedagogisk lederskap i barnehagen* (2.utg 1.utg 1997). Oslo: Universitetsforlaget as.
- Mundheim, E. (2002). Kulturformidlar, eg? I I. M. (red.), *Kulturbarnehagen* (ss. 25-32). Oslo: Det norske samlaget.
- Stige, B. (1995). *Samspel og relasjon. Perspektiv på ein inkluderande musikkpedagogikk*. Oslo: Samlaget.
- Sæther, M. (2011). Musikk og estetiske prosesser i barnehagen. I K. Bakke, C. Jenssen, & A. B. Sæbø (red.), *Kunst, kultur og kreativitet. Kunstfaglig arbeid i barnehagen*. (ss. 73-98). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sæther, M. (2012). Hva er musikk? I M. Sæther, & E. Angelo, *Barnet og musikken. Innføring i musikkpedagogikk for barnehagelærerstudenter* (2.utg. 1.utg. 2006). (ss. 11-42). Oslo: Universitetsforlaget as.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg. 1.utg. 1998). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tholin, K. R. (2008). *Yrkesetikk for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Torgersen, J. K. (2012). Vår digitale musikkverden. I H. Jæger, & J. K. Torgersen (red.), *Medialisert barndom. Digital kultur i barnehagen* (ss. 30-48). Oslo: Universitetsforlaget.
- Vist, T. (2002). Musikken - en kulturell navlestreng. I I. M. (red.), *Kulturbarnehagen* (ss. 72-81). Oslo: Det norske Samlaget.
- Ødegaard, E. E., Aukland, S., Gjems, L., Pålerud, T., Seland, M., & Røys, H. G. (2014). *Tekstforslag til revidert rammeplan for barnehagen*. Hentet fra <http://www.udir.no/PageFiles/81698/Tredjeutkast-rammeplan-19-02-2014.pdf?epslanguage=no>
- Åberg, A., & Taguchi, H. L. (2006). *Lyttende pedagogikk - etikk og demokrati i pedagogisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget as.

Vedlegg: Intervjuguide

Generell informasjon:

Utdanning?

Kor lenge jobba i barnehagen?

Avdeling/base? Størrelse?

Spørsmål:

1. Kan du fortelje litt om musikkaktivitetane i barnehagen? Korleis blir det jobba med musikk på avdelinga?
2. Kvifor jobbar de med musikk? Kva er målet med musikkaktivitetar?
3. Korleis blir musikk prioritert i forhold til andre fagområder?
4. Er det noko som er utfordrande med å arbeide med musikk i barnehagen? Kva mogelegheiter ser du ved å drive med musikkaktivitetar?
5. Korleis er musikkinteressa/ -kompetansen til dei tilsette?

